

La diversidad de la geografía brasileña: una mirada a la educación básica y superior en la actualidad

Amalia Inés GERAIGES DE LEMOS

Prof^{ta} Titular de Geografía de la Universidad de Sao Paulo, Brasil

Marísia Margarida SANTIAGO BUITONI

Prof^a Dr^a de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

1. INTRODUCCIÓN: LA GEOGRAFÍA EN EL CUADRO GENERAL DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL DE BRASIL

En la actualidad, la Geografía como disciplina escolar y académica figura en todas las formas y niveles de enseñanza del sistema educativo brasileño, que incluye la Educación Básica Regular y la Educación Superior, cuyos desdoblamientos serán explicitados a continuación.

La Educación Básica corresponde a la educación infantil (atiende a niños de 0 a 5 años y se divide en dos niveles: la guardería de 0 a 3 años y la etapa preescolar de 4 a 5 años), la enseñanza fundamental (con duración de 9 años y atendiendo a los estudiantes con edades entre 6 y 14 años) y la enseñanza media (con duración de 3 años)¹.

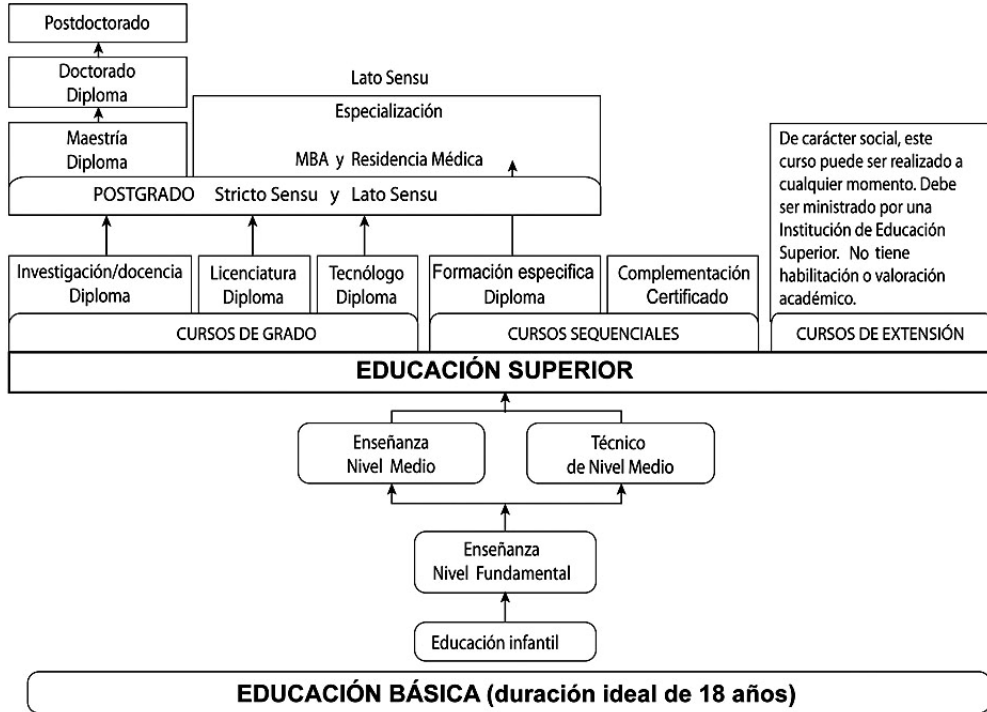
Los Municipios atienden principalmente a la educación infantil y los primeros años de la escuela primaria (enseñanza fundamental 1° a 6°). Las Unidades de la Federación y el Distrito Federal intervienen en los últimos años de la enseñanza fundamental (6° a 9° años) y en la enseñanza media, que tiene al menos tres años y es la etapa final de la educación básica. Con un objetivo dirigido a la formación general del estudiante, se incluyen programas de preparación general para el empleo obteniendo así un certificado profesional voluntario. Otra fórmula existente es la Educación Especial, destinada a las personas con alguna discapacidad y a los Jóvenes y Adultos (EJA), que no tuvieron acceso a la escuela elemental o no pudieron continuar sus estudios a la edad apropiada.

La educación profesional (integrada en diferentes líneas de la enseñanza, del trabajo, la ciencia y la tecnología) tiene por objetivo lograr el desarrollo continuo de las habilidades apropiadas a una vida productiva. La enseñanza de nivel técnico se administra de forma independiente de la escuela regular y, sin embargo, es un requisito exigido previamente a la obtención del diploma de técnico.

¹ La Educación Básica y la Superior son reglamentadas por la “Constituição Federal” (1988) “Emenda Constitucional n.º 14 (1996)”. Acompaña la legislación del Estado Federativo: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei n.º 9394” (1996) y la “Lei n.º 11.274 (6/02/2006)”. Esta última modificó el contenido de los artículos 29, 30, 32 y 87 de la ley LDB 9396, prolongando por nueve años la duración de la enseñanza fundamental, con el registro de la escuela obligatoria a partir de los seis años, estableciendo hasta 2010, el período indicado para ser puesta en práctica en todo el territorio nacional.

La figura nº 1 facilita la comprensión del sistema educacional en su totalidad, tal cual lo describimos en el párrafo anterior.

Figura nº 1. Estructura del Sistema Educacional de Brasil



Fonte: MEC, 2008. Adaptado por Marísia M. S. Buitoni

En la Educación Básica, el Gobierno Federal cumple con la función redistributiva y complementaria, dejando de proporcionar asistencia financiera y técnica a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios.

Como problemas generales se puede apuntar que, en principio, esta enseñanza es obligatoria, pero solo el 84% completa la primera fase y el 57% llega a los años finales de la enseñanza fundamental. En la escuela de nivel medio hay un gran estrechamiento, cuando se examinan las matrículas y las tasas de conclusión del curso. Su tasa se sitúa en torno al 37%, y entre los individuos de la misma "cohorte"², sólo el 28% terminan con un diploma. (IPEA, 2006). La proporción de los que consiguen llegar al nivel superior es aún baja. El Censo Escolar de 2006 apuntó que había 34.012.000 registros de matrículas en la enseñanza fundamental. Esta cifra cayó hasta 9.169.000 en la enseñanza media y es más baja en la educación superior, sólo 4.164.000.

². **Cohorte** es un grupo de individuos que siguen juntos en el tiempo o en la edad.

Mejorar la educación básica (fundamental y media) es un imperativo económico y social obligatorio, dado que la movilidad social en la actualidad depende también de las buenas escuelas. Los procesos de evaluación del aprendizaje han variado mucho en las últimas décadas, habiéndose procurado diversificarlos a fin de garantizar el aumento de oportunidades a los estudiantes. Un criterio similar se aplica a los procesos selectivos de ingreso en las universidades que tienen, hoy, distintas formas, siendo las más practicadas el “vestibular” y el “ENEM”.

Como muestra la Figura nº 1, la enseñanza superior comprende los cursos de grado en los diferentes campos profesionales abiertos a los candidatos que han terminado en la escuela básica o equivalente y que ya se clasificaron en los procesos de selección de ingreso a la universidad. También forman parte de este nivel de educación, los cursos de postgrado, que incluyen programas de maestría y doctorado y cursos de especialización. Los programas de postgrado serán analizados posteriormente.

2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA GEOGRAFÍA EN BRASIL (SIGLO XX)

En esta breve retrospectiva discutiremos la creación de los primeros cursos superiores de geografía durante el siglo XX y la introducción y el desarrollo del conocimiento geográfico en las diferentes partes del territorio nacional.

La creación de la educación superior profesional tiene su origen en 1808, con la llegada de la Familia Real Portuguesa a Brasil. En este periodo se constituyeron los primeros establecimientos de enseñanza médica en Salvador y en Río de Janeiro. Más tarde, con el Acto Adicional de 1834, las provincias pasaron a organizar la educación primaria y secundaria en sus territorios respectivos. Al gobierno central le correspondió la iniciativa de promover la educación de todos los niveles en la capital del Imperio. Tuvo también el deber de proporcionar toda la educación superior en el país, existiendo, desde entonces, en las cuestiones referentes a la educación (Silva, 1969), una dualidad competencial entre la Unión y la Provincia.

En la fase inicial de la República (después de 1889), la Unión renunció al monopolio de la educación superior, una vez que la constitución de 1891 concedió al Congreso Nacional la capacidad de legislar sobre ella en la capital del país, mientras que daba a los estados (antes provincias), una autonomía amplia en cuanto a la educación secundaria y superior. Esta situación se modificó a partir de 1915 y se consolidó después de 1930, con el gobierno de Getúlio Vargas (1930-45) con el establecimiento de la obligatoriedad federal absoluta en todo el sistema nacional educativo superior y secundaria. Datan de este periodo la fundación de las primeras facultades de Geografía en el territorio brasileño.

Es un hecho conocido que la institucionalización de la geografía en Europa, y en otras partes del mundo, fue precedida por el papel político-pedagógico de la enseñanza en la educación escolar: como destaca Horacio Capel, la geografía escolar es anterior a la geografía académica:

“La existencia institucionalizada de la comunidad geográfica, está relacionada con la presencia de la geografía en la enseñanza primaria y secundaria en el momento en que los países europeos inician el rápido proceso de difusión de la enseñanza elemental. Fue la necesidad de formar profesores de geografía, para las escuelas primarias y medias, el factor esencial que condujo a la institucionalización de la geografía en la universidad y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos”.

(Capel, 1977:1)

Este mismo proceso se produjo en Brasil. Manuel Said Ali Ida, Carlos Miguel Delgado de Carvalho y Everardo Adolpho Backheuser trataron la geografía como una disciplina favorable a la nacionalización. Cada uno, a su manera, valoró la enseñanza de la geografía en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. También se interesaron en las primeras décadas del siglo XX de la introducción de la geografía científica en Brasil, y, finalmente, lograron ese propósito antes de la institucionalización de esta ciencia. (Vlach, 2005).

La década de 1930 es un momento memorable de desarrollo del conocimiento geográfico, ya presente en los currículos de los cursos superiores de Administración y Finanzas, y también en los estudios de Geografía e Historia de las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras. (Andrade, 1977). Así ocurrió en la Universidad de Sao Paulo–USP (1934), en la Universidad del Distrito Federal–UDF (1935) y en la Universidad del Brasil (1937), en Río de Janeiro.

En oposición a la universidad profesional iniciada en el siglo XIX, existía entre los fundadores de la Universidad de Sao Paulo el deseo de formar investigadores. El gobierno Vargas no la fundó como universidad nacional, sino como una institución del Estado de São Paulo y como una creación de la élite política formada por los grandes productores de café y los responsables del desarrollo industrial.

En sus estudios sobre geografía histórica, Machado resalta que la institucionalización de la geografía universitaria se produjo a partir de los dos grandes polos de la producción científica nacional. El polo universitario “paulista” y el polo universitario “carioca”. Tanto la Universidad de Sao Paulo como la Universidad del Distrito Federal posibilitaron la implantación de la geografía moderna en Brasil. Ambas dieron impulso a la formación de escuelas representativas de la geografía nacional: la escuela paulista y la carioca (Machado, 2000).

La Asociación de Geógrafos Brasileños surgió también en el contexto de la institucionalización de la ciencia geográfica (1934), en conjunto con otras instituciones federales: el Consejo Nacional de Geografía (1937) y el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (1938). Todas ellas posibilitaron al país el surgimiento de la comunidad científica de los geógrafos, como afirmó Capel anteriormente.

En las décadas de 1940, 1950 y mediados de los 60, las contribuciones principales de la geografía académica se produjeron: a) en Sao Paulo, con las tesis, estudios y monografías regionales orientadas por los profesores franceses que vinieron a la USP, como Pierre Monbeig y los estudios realizados por la AGB–sección São Paulo; b) en Río de Janeiro, gracias a los estudios publicados en la “Revista Brasileira de

Geografía” y a las investigaciones realizadas en los institutos que congregaban geógrafos, historiadores y también ingenieros y naturalistas preocupados con los levantamientos de datos e informaciones dirigidos a favorecer los conocimientos de la regionalización del país (Divisiones Regionales); c) en los estados de Bahía, Pernambuco y Minas Gerais, las contribuciones fueron también importantes y eran originariamente las conclusiones de los trabajos de campo y las investigaciones realizadas en las asambleas generales de la Asociación de Geógrafos Brasileños–AGB–(Monteiro, 1980). Otro avance de este período fue la realización en 1956 y en Río de Janeiro de la IX Asamblea General de la Unión Geográfica Internacional-UGI, que tuvo gran repercusión en toda la comunidad geográfica latinoamericana.

La década de 1960 estuvo marcada por numerosas transformaciones socioeconómicas y políticas en Brasil con consecuencias en el sistema educativo superior y en las escuelas primarias y secundarias. Ejemplos de esas transformaciones políticas de los años 60, fue el golpe militar de 1964 y el Acto Institucional nº 5 de 1968, que cercenó las libertades democráticas y se concentró en el poder ejecutivo en detrimento del legislativo. El Decreto-Ley nº 477, que se sustentó en el AI-5, creó las normas para determinar las infracciones disciplinarias cometidas por los profesores, alumnos, personal no docente y los empleados de la escuela pública e privada, entre otras medidas.

En este período, se intensificaron los procesos de industrialización y urbanización, el continuo crecimiento de la población, con grandes masas de trabajadores rurales desplazados a las ciudades y necesitados de calificación para el trabajo y de escuelas para sus hijo(a)s, produciendo importantes y profundas transformaciones.

Como consecuencia, la educación superior sufrió por parte del gobierno militar la Reforma Universitaria-Ley 5.540/68, prácticamente un proyecto tecnocrático/empresarial. Esta revisión alcanzó a la educación básica con la implantación de la Ley Nº 5.692 de 1971. La ley destacó la necesidad de una mayor calificación para el trabajo, y minimizó la importancia en el currículo de disciplinas tales como la geografía y la historia entre otras ciencias sociales. Dicha ley en el conjunto de sus atribuciones descalificó la interacción sociedad/naturaleza en la comprensión del mundo del trabajo, incentivando únicamente la formación de técnicos y especialistas, reproductores de las relaciones sociales de producción.

A partir de 1964, el Estado inició la creación de ciertas condiciones básicas a fin de adaptarse a las exigencias de las relaciones de producción establecidas por el capitalismo monopolista. Entre las medidas adoptadas para el logro de estos objetivos en la educación superior, se puede citar: la unificación del “vestibular” (examen de ingreso a la universidad) por región; la aprobación por clasificación; el establecimiento de límites en el número de plazas vacantes para cada curso; la formación de un programa básico que reuniese las disciplinas relacionadas en cada departamento el ofrecimiento de cursos en el mismo espacio, con menos costos en materiales y sin aumentar el número de profesores; la fragmentación y dispersión del grado y el establecimiento de la enseñanza y de la matrícula por disciplina curricular, procesos estos que llevaron a la instalación de departamentos y al intento de disociar la clásica triade: enseñanza/investigación/difusión.

Con el fin de disminuir los institutos y a consecuencia de la creación de departamentos, los cursos de geografía tomaron direcciones diversas en las diferentes facultades y universidades del Brasil. Mas allá de la influencia del debate entre las ciencias nomotéticas e ideográficas entre geógrafos y sociólogos sobre los axiomas del positivismo/neopositivismo, del historicismo y el materialismo histórico y dialéctico, estaban también las oportunidades políticas de desarrollo de los departamentos que se dividían entre humanidades y geociencias. La geografía, en la Universidad de Sao Paulo, que formaba parte de la Facultad Filosofía Ciencias y Letras se transformó en Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas. En otros estados, la geografía se integró en las facultades de Geociencias, de Ciencias Sociales, entre otros casos.

Estudiosos de esos tiempos señalan que la dictadura introdujo en la reforma universitaria un modo de modernizar la universidad e implantar un proyecto de desarrollo económico con la convicción de que respaldaría a la propia dictadura y a los intereses del capital representado. Los cursos de postgrado, como se tratará a continuación, surgen en este contexto.

La Ley 5.540/68 (Reforma Universitaria) introdujo la relación costo-beneficio y capital humano en la educación, sometiendo la universidad al mercado de trabajo, al mismo tiempo que ampliaba la privatización de la educación superior (**V. figura n° 2**) y cortaba su autonomía con el apoyo de países extranjeros, en el famoso acuerdo MEC-USAID³.

Como se afirmó antes, en ese período hubo una devaluación de las ciencias sociales, filosofía, historia y geografía en favor de las licenciaturas de corta duración, como los Estudios Sociales. Estos ignoraban las concepciones históricas y geográficas en el currículo, importantes para sustentar los conocimientos del futuro profesor. Esas licenciaturas fueron atribuidas a las facultades privadas, dando lugar a que la USP y las PUCs recusaran adoptarse y lucharan por su extinción con el objetivo de reevaluar las ciencias humanas con sus estatutos epistemológicos y críticos ante el mundo.

La situación fue aún más grave si se observa que esas licenciaturas de dudosa calidad “prepararon” a la mayoría de los profesores de historia y geografía que ejercieron en las escuelas hasta el final del siglo XX. Solo los portadores de tales licenciaturas cortas fueran admitidos legalmente para la regencia de las nuevas disciplinas denominadas “Organización Social y Política de Brasil” y “Educación Moral y Cívica”, según las orientaciones del gobierno militar que perduró desde 1964 a 1985.

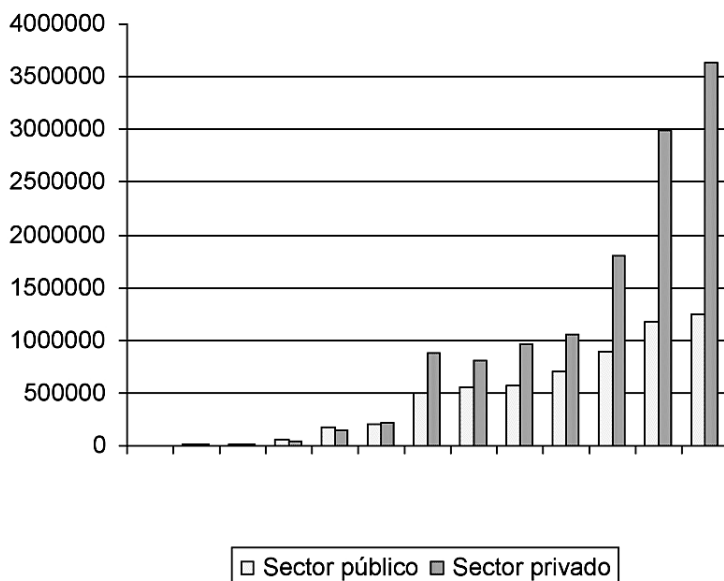
Entre los resultados más divulgados de esta política figura la caída de la calidad de la educación primaria pública y la descalificación del profesor. Otra consecuencia que se observa en la **figura n° 2** fue el aumento, a largo plazo, de la educación privada universitaria. Esta, también, atrajo a los estudiantes de la escuela estadual o municipal que no alcanzaban los índices clasificatorios exigidos para ingresar en la universidad pública.

³. Nombre de un acuerdo que incluía una serie de otros realizados desde 1964, durante el régimen militar brasileño, entre el Ministerio de Educación (MEC) y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Profesores y académicos lucharon contra esa medida gubernamental, mas ella se procesó de manera diversificada en la escuela secundaria.

El fin del régimen dictatorial y la reconquista de las libertades civiles permitió buscar nuevas formas de representatividad, promulgándose, en 1988, la nueva Constitución del Brasil y una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación–Ley 9394/96. Además, entre los geógrafos y profesores de geografía se produjeron debates sobre las categorías y los conceptos estructurantes de la ciencia geográfica en las universidades y, posteriormente, en las escuelas, dando lugar a proposiciones de revisión curricular y de las prácticas docentes, diferenciándose por estados y municipios del país.

Figura nº 2

**Brasil: registros de matrículas en la educación superior
(1933-2007)**



Fuente: Durham (2005) MEC/INEP, 2009. Organizado por Marisia M. S. Buitoni

¡La privatización de la enseñanza superior salta a los ojos! Hoy tenemos 2.281 instituciones de educación superior, (23.488 cursos presenciales de grado), con 825 localizados en las capitales (8.159 cursos presenciales) y 1.456 dispersos por el territorio nacional (15.329 cursos presenciales).

A partir de enero de 2005, el Ministerio de Educación del actual gobierno de la nación creó un programa de becas integrales denominado “Universidad Para Todos” -PROUNI–destinadas a los alumnos con bajo poder adquisitivo provenientes de las escuelas públicas. Con esas becas pudieron tener acceso a las universidades privadas, una vez conseguida la aprobación en el examen de ingreso. La gran crítica al gobierno es que los recursos derivados a las instituciones privadas podrían ser encaaminados a la apertura de nuevas plazas en las universidades públicas. Algunas universidades federales se están implantando en los últimos años y más capitales están siendo destinadas a nuevos proyectos del sector público.

La transición del siglo XX al XXI se realizó en el momento en que nuestro país estaba elaborando su nuevo proyecto de nación a partir de una visión neoliberal. En el área de la educación, nuevas orientaciones procedieron del Gobierno Federal, debiendo resaltarse las políticas de formación de profesores, en razón de su baja calidad por ser las universidades privadas las responsables del mayor número de egresados. También en 2001 fueron formuladas las nuevas directrices para los cursos de graduación.

La búsqueda de directrices comunes culminaría con la elaboración de las Directrices Curriculares Nacionales, conocidas como DCNs, de la educación superior. A partir de ellas, la institución se organizaría para trabajar tanto en la investigación como en la docencia, pudiendo también seleccionar la licenciatura o la investigación académica, eligiendo otras formas también posibles

De acuerdo con el Parecer CNE/CES 492/2001 aprobado en 03/04/2001, los consejos de las instituciones podrían estructurar el curso privilegiando la formación de técnicos, licenciados, profesores, profesores-investigador e indicar la organización en módulos para los créditos o el seriado. El proceso de la licenciatura tendría que seguir las directrices para la formación inicial de profesores de la educación básica en cursos del nivel superior.

Lo mismo sucedió con la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria, con la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) para todas las series de la educación fundamental y media.

El crecimiento de las matriculas en el nivel superior ocurrió después de varias reformas, como se indica en figura nº 2.

Para facilitar la calidad de los cursos, se desarrollaría una verdadera cultura de la evaluación, a fin de conocer los resultados a escala nacional. Sin embargo, las formas de evaluación han sido objeto de debates en las asociaciones de geógrafos, como la AGB, y en las asociaciones de profesores y estudiantes. Uno de los argumentos más utilizados es que la evaluación de los estudiantes, mediante un test para todo el país, no considera la diversidad de la geografía regional. Cada curso de grado se conformó de acuerdo con las diferencias regionales, teóricas y metodológicas y los tipos de tests aplicados no configuran esa realidad.

Para los estudiantes, en general, una evaluación estrictamente clasificatoria no es justa ante las peculiaridades de cada departamento. A su vez, un único examen (“Provão”) para todas las instituciones acabaría por privilegiar las corrientes de pensamiento adoptadas en las universidades que presentan mayor número de publicaciones y líneas de investigaciones.

El boicot al “Provão” y al “Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes” (ENADE), fue bastante discutido y realizado por los estudiantes de geografía de las metrópolis y capitales de estado del país. Con tantas críticas, se introdujeron algunas modificaciones con la creación del “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES). Tiene tres componentes principales: la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempleo de los estudiantes. El Sinaes evalúa todos los aspectos que cabe considerar: la educación, la investigación, la extensión, la responsabilidad social, el desarrollo de los alumnos, la gerencia de la institución, la facultad y los profesores, las instalaciones y varios otros aspectos. Como resultado, las

facultades, institutos y universidades pasaron a ser evaluadas y, de acuerdo con los resultados, sus atribuciones podrían ser aprobadas o las matrículas suspendidas.

En el mapa adjunto **1, Brasil-Cursos de Geografía** se representa con referencia a 2006 la distribución de los cursos de grado en Geografía. Se observa la concentración de los cursos de investigación y licenciaturas en la Región Sudeste y Sur, seguida por las Regiones Nordeste y Centro-Oeste. La Región Norte es la que presenta los cursos distribuidos de forma más difusa y con menos alumnos.

Las últimas informaciones estadísticas del Censo de la Educación Superior pueden ser examinadas en la **figura nº 3** para completar las informaciones del mapa nº 1:

BRASIL – CURSOS DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

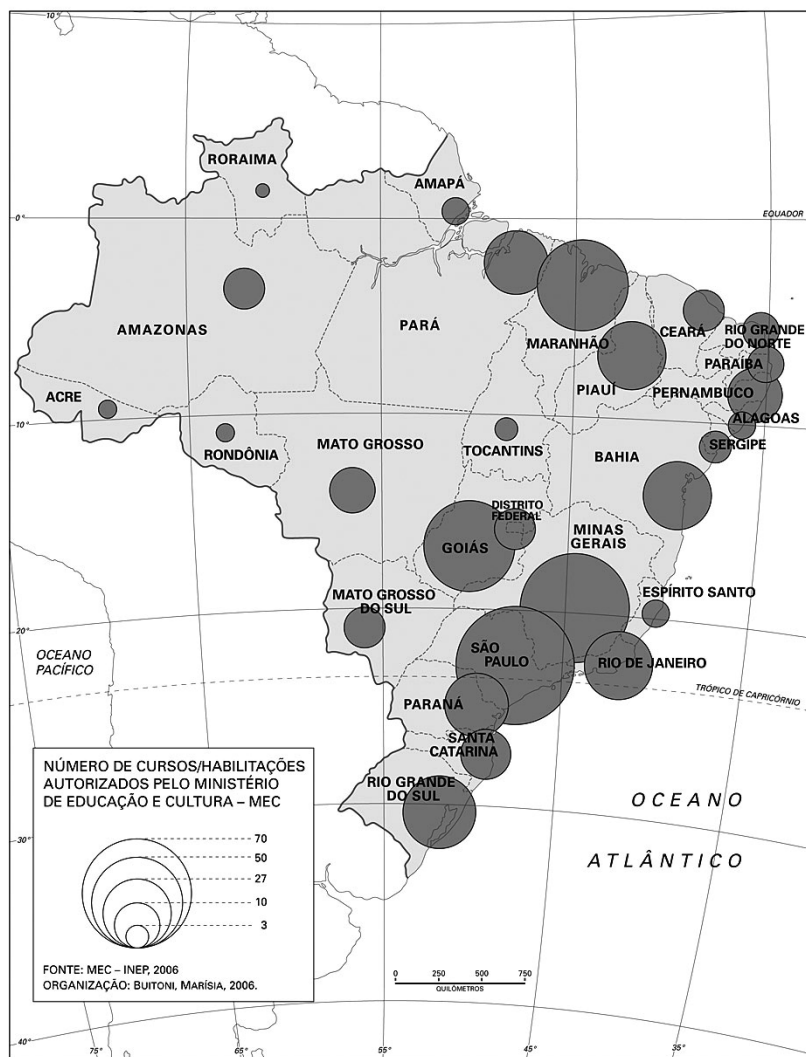


Figura nº 3. Brasil-2007. Matrículas en Cursos de Grado (sectores público y privado)

Brasil-2007-Matrículas en Cursos de Grado (Presenciales)						
Áreas generales, áreas y programas detallados y/o cursos	Total (Universidades, Centros Universitários Facultades Integradas Facultades, Escuelas e Institutos Centros de Educación Tecnológica)					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitaria Confesional Filantrópica
C. Sociais, Negócios e Direito	2.050.282	137.438	84.738	59.559	1.174.210	594.337
Educação	860.513	121.197	207.357	32.866	281.906	217.187
Gerenciamento e administração	798.755	28.038	26.352	21.216	511.506	211.643
Saúde e Bem-Estar Social	753.015	80.195	44.317	19.301	350.309	258.893
Ciências, Matemática e Computação	414.600	81.007	47.328	9.992	173.294	102.979
Engenharia, Produção e Construção	417.448	100.755	48.849	13.979	135.604	118.261
Humanidades e Artes	170.231	43.513	22.416	3.260	3.260	54.496
Agricultura e Veterinária	113.630	41.046	21.792	2.597	27.044	21.151
Serviços	99.956	9.862	5.840	1.058	60.458	22.738
Básicos / Programas Gerais	706	529	177	-	-	-
Total Brasil	4.880.381	615.542	482.814	142.612	2.257.321	1.382.092
Formação de professor de geografia (incluído em Educação)	29.647	3.885	12.213	2.264	6.324	4.96
Geografia (incluído em Ciências, Matemática e Computação)	23.292	11.788	5.650	432	1.288	4.134
Total Bacharelado / Licenciatura	52.939	15.673	17.863	2.696	7.612	9.095

Fuente: MEC/Inep/Deed., 2009. (Organizada por Marisia M. S. Buitoni)

Para comparar con la realidad de la educación superior de Brasil mostrada en la figura anterior, sigue la Figura nº 4.

Figura nº 4- Egresados en Cursos de Graduación (Presenciales)

	Brasil-Egresados en Cursos de Grado (Presenciales)					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitaria Confesional Filantrópica
Brasil	756.799	89.257	80.014	24.260	336.031	22.7237
Geografía	4.244	1.873	1.015	104	412	840
Formación de profesor de Geografía	6.087	644	2.212	536	1.370	1.325

Fuentes: Mec/Inep, 2009. Organizado por Marisia M. S. Buitoni

3. EL POSTGRADO EN GEOGRAFÍA DE LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

3.1. UNA BREVE INTRODUCCIÓN

El análisis del postgrado en Geografía de las Universidades brasileñas, es preciso realizarlo considerando una cuestión mayor, la exigencia para todas las ciencias de planificar sus programas.

Aunque algunos cursos académicos tuvieron su origen en el siglo XIX, p.e. los de Derecho e Ingeniería entre otros, el postgrado de la Universidad brasileña nace con la fundación de la Universidad de São Paulo en 1934. Paralelamente, los primeros pasos para iniciar los estudios de postgrado están relacionados en el inicio de la década de 1930 con “la propuesta del Estatuto de las Universidades Brasileñas, en la que Francisco Campos proponía la creación de un postgrado similar a los moldes europeos. Tal modelo se organizó tanto en los cursos de Derecho de la Universidad de Río de Janeiro, como en la Facultad Nacional de Filosofía y en la Universidad de São Paulo” (Santos, 2003: 628). Ese modelo se desarrolló dentro de una lucha interna entre dos tendencias diferentes: por un lado, la tradicional, relacionada con las viejas escuelas de profesiones liberales, y, por otro, una más innovadora, preocupada en hacer de la universidad el centro de la investigación científica.

En los años de 1940, aparece, por primera vez, el término “postgrado” en el Estatuto de las Universidades Brasileñas, y en la década de 1950 se formaliza el interés de efectuar convenios entre las escuelas y universidades brasileñas y las norteamericanas. Así, mediante intercambios entre estudiantes, profesores e investigadores se inicia el postgrado en el país. “Las Universidades, especialmente las Facultades de Filosofía, fueron creadas con instalaciones deficientes, con profesores improvisa-

dos, sin prácticas de investigación, sofocadas por el peso de la tradición de las antiguas escuelas de formación de profesiones liberales” (Durham, 1986: 41)

Se comenzó introduciendo en los años de 1960 un modelo de postgrado parecido a los de las universidades norteamericanas, en concreto a los cursos de ciencias biológicas, físicas, matemática, ingenierías, medicina. Así ocurrió, entre otras, en la Universidad del Brasil, en la Universidad de Brasilia y en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.

Eunice R. Durham escribe que “no se puede entender el postgrado en el Brasil si no se reconoce que su desarrollo no se produjo como un proceso espontáneo de crecimiento de la producción científica y el perfeccionamiento de la formación de cuadros, sino más bien como el fruto de una política deliberada del Estado”.(1986:41)

El gobierno brasileño, en la década de 1960, tuvo el interés no sólo de reglamentar y disciplinar la enseñanza superior como en la etapa anterior a la reforma universitaria de 1968, sino como el control ideológico que los militares impusieron a partir de esas fechas. Dentro de la política autoritaria que se vivía desde 1964, es decir, la modernización del país como una decisión obligatoria global ligada al planeamiento racional del Estado, se quería imponer a la sociedad y a la universidad como parte de ella, las concepciones y exigencias que permitiesen analizar la urbanización e industrialización aceleradas que sufría el país.

Una cita de Cássio Miranda dos Santos complementa la información anterior: “La modernización del Brasil en los años 60 se produjo dentro de un contexto de integración entre países periféricos y países centrales. Esa integración implicaba la expansión de los mercados consumidores en las regiones de la Periferia brasileña y el fomento de los centros productores de Ciencia & Tecnología en el Centro. El objetivo de las naciones más desarrolladas se consideraba era el aumento de los mercados consumidores y la falta de estímulo para una concurrencia científica o tecnológica.” (op.cit.:629)

Lo cierto es que las ciencias humanas y sociales solo entraron a formar parte de las exigencias del Ministerio de Educación a partir de los años de 1970. Desde ese momento, dos fuertes tendencias marcaron nuestro postgrado: una cuyo modelo se sustentaba en los conocimientos europeos (Universidad de São Paulo) y otra con apoyo de las concepciones teóricas y técnicas de los Estados Unidos (ITA, Instituto de Tecnología de Aeronáutica), Universidad Federal de Viçosa (MG) y Universidad Federal de Río de Janeiro. Parece ser que esta última fue la más influyente dentro del país.

Varios autores consultados coinciden en mostrar que el postgrado en el Brasil fue el resultado de un contexto de dependencia de las naciones centrales. Al igual que en la dependencia, que es histórica, de la economía, una sociedad reconoce que existe otra más organizada y desarrollada y se somete a una relación de inferioridad desde el punto de vista científico y tecnológico. Si la dependencia económica es nociva, qué decir de la dependencia científica, todavía mayor por cuanto solamente se investiga lo que permite el país central. En ese contexto, hay una jerarquía de valores para los científicos, cuyo mejor puesto es para aquel que consigue un impacto internacional según las fórmulas del país desarrollado. “La influencia de la United States Agency for International Development (USAID) en los rumbos de la educación brasileña de la década de 1960

debe ser entendida desde esta óptica” (el autor cita a Romanelli, 1993, 196, Werebe, 1994:173, in: Santos, 2003:629, que analiza en detalle el tema).

De hecho, se puede acabar afirmando que esta incorporación al modelo del postgrado internacional (USA especialmente) tuvo lugar por la necesidad de querer modernizar Brasil, junto a todos los otros elementos de la economía y de la técnica en el lema de un” Brasil Grande para el futuro” transmitido en todos los medios de comunicación.

En respuesta a una petición del Ministro de Educación, en 1965, el Informe (Parecer n 977/65, p.81) establece los: “tres motivos fundamentales que exigen, de inmediato, la instauración del sistema del postgrado: 1) formar un profesorado competente que pueda atender a la expansión cuantitativa de nuestra enseñanza superior garantizando, al mismo tiempo, la elevación de los actuales niveles de calidad; 2) estimular el desarrollo de la investigación científica por medio de la preparación adecuada de investigadores; 3) asegurar el adiestramiento eficaz de técnicos y trabajadores intelectuales del más alto nivel para hacer frente a las necesidades del desarrollo nacional en todos los sectores” (Ministerio de Educação, Conselho de Ensino Superior, Cesu, Parecer n 977 de 03/12/1965, p.72. Citado por Durham, op.cit. :42)

Podemos inclusive, afirmar, siguiendo a algunos autores, que lo que realmente deseaban en la imitación del modelo norteamericano, era separar los conocimientos y la investigación del grado y el postgrado, forzando una distancia mayor entre los contenidos y, especialmente, en la investigación: es decir, hacer una clara distinción al estilo del College y del Graduate School del modelo norteamericano. Aunque esta separación no está muy clara en el documento, el hecho es que existieron muchas dificultades en su adaptación a la tradición brasileña.

Otras exigencias que se hicieron en el Parecer, antes analizado, definieron los criterios del postgrado: la separación entre un postgrado “stricto sensu” y otro “lato sensu”. En el del primer tipo, se exige que los cursos conduzcan a la realización de la maestría y el doctorado. Las exigencias fueron determinadas para este tipo de postgrado, ya que se esperaba que la universidad fuera el lugar de la producción científica. Por lo tanto, se tuvo mucho interés en valorar la disertación, especialmente para la tesis. (Ver figura n 1)

Desde 1977, la CAPES es el órgano del Ministerio de Educación que tiene la responsabilidad de aceptar la formación de nuevos centros de postgrado en las universidades del país, y paralelamente efectuar la evaluación que se realiza cada tres años. Después de varios planes de adaptación a las necesidades de los diversos centros de investigación, las universidades federales de los diferentes estados del país, la CAPES, que tiene en sus cuadros investigadores de todas las titulaciones científicas, tanto físicas, biológicas y sociales o humanas, formuló un esquema de jerarquía de evaluación que va del siete como nota máxima al uno como mínima. Así, cuando el centro de postgrado no alcanza una nota mayor de tres en general se aconseja que busque alternativas. Cuando el programa de postgrado alcanza la nota cinco que sería la media, se le considera bueno, el seis es muy bueno y el siete, excelente.

4. EL POSTGRADO DE GEOGRAFÍA EN BRASIL

Lia Osorio Machado, en un trabajo de 1995 escribió “que en las últimas décadas del siglo XIX, existía en Brasil una generación de intelectuales que produjo una vigorosa lectura geográfica del país, especulando sobre los potenciales y los límites presentados por el territorio o por la población frente al proyecto de modernización existente en aquel momento decisivo de la Historia Nacional. En la evaluación de la autora, el enfoque geográfico se encontraba entrelazado al enfoque sociológico, asumiendo una posición privilegiada en las preocupaciones de nuestras élites intelectuales sobre los rumbos y perspectivas de la nación”. (Machado, L.O. citado por Pereira, S.N. 2.000)

Como se señaló en la primera parte de este artículo, en la década de 1930, se produjo la institucionalización de los cursos de grado y postgrado en geografía, como consecuencia de la llegada de los maestros franceses y la fundación de la Universidad de São Paulo. Aunque no había estudios sistematizados como hoy los conocemos, los geógrafos Pierre Deffontaines, primero, y luego Pierre Monbeig, este último estuvo once años en Brasil, sembraron en sus alumnos la necesidad de hacer investigación con trabajos de campo de un país que estaba todavía descubriéndose y así defender unas tesis que les permitirían alcanzar la carrera académica. La primera tesis fue defendida en 1944, en el claustro de la antigua Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo, una denominación existente hasta 1968 en que, dividida por la reforma universitaria, recibe una nueva denominación ya mencionada. De esa primera fecha hasta el inicio de 1971, se defendieron una gran cantidad de tesis y maestrías tanto en Geografía Física como en Geografía Humana, trazadas según los moldes de la escuela francesa de geografía. En otros centros de estudios como Río de Janeiro, Recife y Salvador de Bahía, destacados nombres de la geografía de hoy, elaboraron sus tesis en importantes centros de estudios franceses. Podemos citar a Milton Santos y Manuel Correia de Andrade, entre otros. A partir de 1971, aunque hubiesen ya programas en Brasil, muchos geógrafos prefirieron hacer sus doctorados en el exterior. La tradición francesa aún tiene una fuerte influencia ya que los candidatos se dirigieron en primer lugar a las Universidades de Francia, aunque también eligieron otras españolas como Barcelona y Madrid, y algunas de Estados Unidos, Alemania o Inglaterra, siempre siguiendo las líneas de pensamiento geográfico de su elección.

A partir de 1971, la Universidad de São Paulo, pasó a integrar el Sistema Nacional de Postgrado del CESU (Conselho de Ensino Superior), órgano dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno Federal, y el Departamento de Geografía, junto a los otros departamentos de la ahora Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, iniciaron el proceso de organización de sus programas de Post grado tanto en Geografía Física y en Geografía Humana, los primeros en el País. En 1972 se organizó el programa de la Universidad Federal de Río de Janeiro y, mucho más tarde, en los años de 1980, comenzó el curso de la UNESP-Rio Claro (Estado de São Paulo). Estos tres cursos, con ventaja para la USP, han sido los responsables de la formación e irradiación de buena parte de los geógrafos que hoy constituyen las bases de los 41 programas de maestría y los 18 de doctorado existentes en el país, con un total de 59 centros de altos estudios.

Desde la implantación de los programas pioneros de la década de los años de 1970, hubo una retracción en el surgimiento de nuevos centros de estudios superiores terminado en la década de 1980. En el I Encuentro Nacional de Postgrado en Geografía, realizado en el Departamento de Geografía de la Universidad de São Paulo, (16 a 18 de diciembre de 1984), solamente había los siguientes cursos de postgrado: el de la USP, con maestría y doctorado, el de la UNESP-Río Claro, desde 1983 (interior de São Paulo), el de la Universidad Federal de Río de Janeiro, solo de maestría, el curso también de maestría de la Universidad Federal de Pernambuco, en Recife y un curso de especialización y maestría en la Universidad Federal de Sergipe, con asiento en Aracaju. Había además dos cursos de especialización en lo se denominaba postgrado “lato sensu”, uno en la Universidad Federal de Santa Catarina, en Florianópolis y, por último, otro en la Universidad Federal de Río Grande del Sur, con sede en Porto Alegre. Un lento crecimiento empieza a partir de esa década y surgen nuevos centros con un total de ocho a fines de ese tiempo.

En la Figura nº 5, podemos observar que a partir de 1990 tanto las Universidades Federales y Estaduales, como algunas importantes Universidades Privadas de los diferentes Estados del país, poseen programas de maestría y algunas pocas también de doctorado.

Figura nº 5: Cursos de Maestrías y Doctorados reconocidos y recomendados por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en Brasil

Área de evaluación	Totales de cursos de Postgrado			
	Mestrado 41	Doutorado 18	Total 59	
REGIÓN SUDESTE				
Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UF	Cursos ofrecidos	
			Maestría	Doctorado
Universidade de São Paulo – Geografia Humana	USP	SP	X	X
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	X	X
Universidade Estadual Paulista – P. Prudente	UNESP	SP	X	X
Universidade de São Paulo – Geografia Física	USP	SP	X	X
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	X	X
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	X	X
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	X	X
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	X	X
Universidade Estadual Paulista – R. Claro	UNESP	SP	X	X
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ	RJ	X	-
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	X	-
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*	PUC-MG	MG	X	X
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	SP	X	-
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RJ	RJ	X	

Figura nº 5: Cursos de Maestrías y Doctorados reconocidos y recomendados por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en Brasil (Continuación)

REGIÓN SUR				
Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UF	Cursos ofrecidos	
			Maestría	Doctorado
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	X	X
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	X	X
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	X	X
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	X	X
Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR	X	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	X	-
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	X	-
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	X	-
Universidade Estadual do Centro – Oeste	UNICENTRO	PR	X	-
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	X	-
REGIÓN NORDESTE				
Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UF	Cursos ofrecidos	
			Maestría	Doctorado
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	X	X
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	X	X
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	X	-
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	X	-
Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	SE	X	X
Universidade Federal da Paraíba – J. Pessoa	UFPB	PB	X	-
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	X	-
REGIÓN CENTRO-OESTE				
Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UF	Cursos ofrecidos	
			Maestría	Doctorado
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	X	X
Universidade de Brasília	UnB	DF	X	-
Universidade Federal de Goiás – Catalão	UFG	GO	X	-
Universidade Federal de Goiás – Jataí	UFG	GO	X	-
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	X	-
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	X	-
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	X	-
REGIÓN NORTE				
Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UF	Cursos ofrecidos	
			Maestría	Doctorado
Universidade Federal da Amazônia	UFAM	AM	X	-
Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	X	-
Universidade Federal do Rondônia	UNIR	RO	X	-

Fuente: <<http://capes.gov.br>> /Organizado por Renata Levenstein.* Los cursos reciben el nombre de TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN ESPACIAL en la referida institución de enseñanza superior.

En el mapa adjunto, nº 2, podemos observar que los cursos de doctorado se encuentran principalmente en los Estados del Sudeste: São Paulo y Río de Janeiro, mientras para los cursos de maestría hay una clara tendencia a la creación de nuevos programas en las universidades del interior del país. La carencia aún es grande en los Estados del Norte, aunque haya mucho interés por parte de los profesores en organizar programas de postgrado en la región.

BRASIL – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



Es interesante mencionar que la necesidad de realizar estudios ambientales en la región amazónica ha provocado un destacado número de profesionales que hacen sus doctorados en las Universidades de São Paulo y Río de Janeiro con la perspectiva de inaugurar futuros programas en ese espacio. Esto ocurrió en los últimos años en la Universidad Federal de Amazonía con sede en Manaus y la Federal de Pará, centralizada en Belem, aparte su reciente inauguración en Porto Velho, capital de Rondônia. En el mapa no consta el programa de postgrado de Manaus, una maestría sobre los problemas ambientales de la Amazonía, porque este curso fue legalizado por la CAPES con posterioridad a la fecha de las informaciones que figuran en el mismo.

La distribución regional de los programas de maestría, según datos de CAPES, se presenta así: Sur Este, 34%, aunque el Estado de São Paulo posee el 12%; el Sur tiene el 24%; el Nordeste, el 17%; el Centro Oeste, el 18% y el Norte, el 7%. Para los programas de doctorado, tenemos la siguiente distribución: Sur Este, 56%, aunque el Estado de São Paulo cuenta con el 28%; el Sur, 22%; el Nordeste, el 17%; el Centro Oeste, el 5%, mientras las demás regiones no poseen ninguno. (Site Capes, Año Base 2007).

En la **Figura nº 6** podemos observar el número de maestrías y de doctorados defendidos desde el comienzo del curso. Se muestra la antigüedad de los mismos y también el hecho de ser las universidades de São Paulo y Río de Janeiro las formadoras de los intelectuales que abrieron los nuevos programas por todo el territorio brasileño.

Figura nº 6: Maestrías y Doctorados en Geografía defendidos hasta 2009 en las Universidades brasileñas reconocidas y recomendadas por la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES)*

Institución de Enseñanza Superior	Sigla	UFF	Maestría defendidos hasta 2009	Doctorados defendidos hasta 2009
Universidade de São Paulo	USP	SP	759	542
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	340	203
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	91	19
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	274	20
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	252	27
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	354	51
Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	206	02
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	44	-
Universidade Federal da Grande Dourada	UFDG	GO	11	-
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	02	-
Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	38	-
Pontificia universidade Católica – SP	PUC	SP	14	-

Fuente: Departamentos de postgrado en Geografía de las instituciones supracitadas/ Organizado por Renata Levenstein.

*Participan de La figura apenas las instituciones que disponibilizaram sus dados.

Es importante recordar que la CAPES valora trimestralmente los programas de maestría y doctorado, con notas que oscilan entre tres y siete. Con menos de tres, la Institución no autoriza a los centros de estudios la formación de un programa. Los programas evaluados con la nota máxima (siete) obtienen muchas ventajas por su atención a los criterios exigidos. Los programas de Geografía Humana de la USP y los de UFRJ obtuvieron una nota de siete en la última evaluación, realizada en 2007. Estas notas responden a una relación cuantitativa y cualitativa. Según esos criterios, la producción científica y la calidad de las publicaciones de los profesores participantes posee valores dominantes en capacidad de orientación, cursos realizados, número de alumnos que defendieron sus trabajos, participación en reuniones científicas, por mencionar algunos. Las informaciones obtenidas así como las notas establecidas por la CAPES, son de gran importancia porque redundan en becas para los alumnos de maestría y doctorado y también en fondos de investigación y participación de los alumnos en eventos nacionales e internacionales.

En 1993 se funda la ANPEGE (Asociación Nacional de Pesquisa y Postgrado en Geografía), una organización preocupada en estimular la discusión y los incentivos al desarrollo de la investigación geográfica en Brasil. Aunque lucha con dificultades tanto en la organización como en investigación, esta asociación da lugar a la realización de serios y profundos debates sobre los programas y su producción. Es el espacio de la discusión teórico-metodológica, de la investigación de los alumnos y también de la divulgación de sus contenidos, así como de los premios a las mejores maestrías y doctorados del país. Cada dos años un programa de postgrado organiza un evento que congrega a los geógrafos para que presenten sus trabajos y las propuestas del lugar donde se celebren los siguientes encuentros.

Como afirma Suertegaray, “es necesario ponerse de acuerdo sobre la actuación de profesores y coordinadores en la discusión sobre la evaluación de los programas. La participación de ANPEGE incluye además de las sugerencias, la indicación de nombres de colegas para componer la comisión de evaluación junto a la CAPES y al CNPq (otro órgano de investigación del Ministerio de Educación).” Sigue la autora manifestando que la aceptación de los colegas en participar y también el compromiso con la comisión permite resalta la importancia de su actuación. ANPEGE es el espacio de esa actuación, del esclarecimiento y de la solicitud de criterios y de la corresponsabilidad en la formación de las características de la Geografía brasileña.

Otra iniciativa, ya citada a fines de los años de 1980 por ANDRADE (1989), fue la necesidad de intercambios tanto nacionales como internacionales de alumnos y profesores, aunque en aquel momento no fuese muy considerada. Hoy es una situación valorada ya que participa en los criterios de evaluación. En el terreno de la promoción del intercambio en el territorio nacional, los elementos restrictivos aparecen cada vez menos en los recursos.

Los jurados de evaluación de las maestrías (formados por tres profesores, uno de otra universidad) y los de doctorados (constituidos por cinco profesores, dos de otras instituciones) constituyen un objeto de gran riqueza cultural que pueden incluir mini-cursos y otras formas de participación que permiten conocer a los docentes de otras universidades, pero están siendo limitados por falta de recursos. En varios lugares, las

invitaciones se limitan a la participación en el jurado por el día a fin de ahorrar gastos con la permanencia de los profesores. Otra limitación producida en los últimos años, está relacionada con la distancia ya que Brasil es un país de grandes dimensiones y el costo de los pasajes pesa mucho en las posibilidades de los programas de postgrado.

En cuanto a los intercambios internacionales, hoy muy valorados para la evaluación de los programas, se buscan convenios con universidades europeas y también con otras de diversos países de América Latina. En cambio, existen escasas relaciones con los Estados Unidos. Europa sigue siendo el lugar preferido para la contribución al crecimiento intelectual y cultural de los profesores en sus post doctorados, así como de los alumnos en sus becas para profundizar en sus doctorados.

También la CAPES como otros organismos de los estados, se interesa hoy por el perfeccionamiento de los docentes y por el fomento de becas de post doctorado. Se dan también iniciativas para la realización de convenios de investigación, la participación de grupos de investigadores de varios centros universitarios nacionales o extranjeros, la utilización cada día mayor de Internet y, asimismo, de apoyo a la presencia y participación en congresos internacionales. Podemos citar ejemplos de trabajos conjuntos de la USP en el proyecto CAPES-COFECUB con universidades francesas y en CAPES-MECD con otras españolas.

Una mejor observación del mapa adjunto, nos lleva a señalar que, aunque hubo y hay una red de cursos de postgrado en Geografía en todo Brasil, estos presentan diferencias y debilidades regionales, profundizadas como consecuencia de las políticas públicas neoliberales instituidas desde 1990. Con el famoso paradigma de disminuir las dimensiones del estado y de las políticas de economía de recursos, varios de esos cursos han sufrido cierta disminución en el número de docentes por jubilaciones prematuras provocadas por el miedo a los cambios en las relaciones laborales; incluso, los laboratorios de investigación y las bibliotecas de algunas instituciones no pasan de ser un nombre, un rótulo. Muchas de las carencias son propias de los países denominados emergentes, en los que la enseñanza y, en especial, la universitaria ha sido eleada a categoría de lujo, por lo que el abono de los costes por los candidatos a la maestría o al doctorado es obligatorio a pesar de las presiones de los organismos internacionales. El dilema de la expansión y consolidación de los cursos de postgrado sigue presente, aunque no se pueda ignorar que su presencia tiene solo veinte años en el país si consideramos la institucionalización de los mismos.

Como resultado de los puntos analizados en el párrafo anterior, las universidades viven una crisis progresiva, producto de los cambios en ciertos aspectos de la vida universitaria. Los trabajos de investigación han cambiado hoy de dirección ya que pertenecen a los órganos que las financian, sean públicos o privados. La autonomía tanto de la investigación como de la misma universidad es regida desde afuera y constantemente limitada por exigencias de la productividad. Los intereses de los órganos de fomento no son los mismos que los de los grupos de trabajo cuya preocupación entra en otras esferas y perspectivas.

En la figura n^o.7 se presentan y agrupan los programas de postgrado en Geografía, según el número de docentes que dirigen los trabajos. Aunque las informaciones son actuales, no tienen el volumen apropiado para cubrir sus necesidades.

Es conveniente informar que la CAPES solo autoriza que cada profesor tenga cinco alumnos tanto sean de maestría como de doctorado. La Universidad de São Paulo permite 10 alumnos por profesor, pero esta libertad recibe profundas críticas de los evaluadores del órgano federal.

Figura nº 7: Docentes que componen los programas de postgrado en Geografía reconocidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES), nas Universidades brasileiras no ano de 2009

Instituição de Ensino Superior	Sigla	UF	Nº de Docentes
Universidade de São Paulo	USP	SP	69
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	31
Universidade Estadual Paulista (P. Prudente e R. Claro)	UNESP	SP	55
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	19
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	20
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	27
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	10
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	UERJ	RJ	19
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	17
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC-MG	MG	15
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	SP	08
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RJ	RJ	09
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	24
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	19
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	23
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	30
Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR	20
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	15
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	10
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	23
Universidade Estadual do Centro – Oeste	UNICENTRO	PR	11
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	15
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	19
Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	15
Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	23
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	18
Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	SE	13
Universidade Federal da Paraíba (J. Pessoa)	UFPB	PB	16
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	18
Universidade de Brasília	UnB	DF	20
Universidade Federal de Goiás (Catalão e Jataí)	UFG	GO	26
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	11
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	10
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	20
Universidade Federal da Amazônia	UFAM	AM	08
Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	17
Universidade Federal do Rondônia	UNIR	RO	15
TOTAL DE PROFESSORES 738			

Fuente: Información virtual de los programas de postgrado de las Universidades supracitadas.
Elaboración de Renata Levenstein

La figura nos muestra la concentración, ya mencionada anteriormente, derivada de la forma en que han sido agrupados los programas de acuerdo a su representatividad.

El trabajo en el postgrado lleva a los profesores a la reflexión y a la crítica. La investigación de los diversos temas que constituyen los proyectos de estudios, de los proyectos de investigación, directamente relacionados unos con otros, forman una dialéctica de interpretación teórico-metodológico que recoge los más diversos enfoques de la Geografía Brasileña, así como una fuerte presencia en la Geografía de América Latina.

En 1987, la UNESP-Río Claro organizó el Primer Encuentro de Geógrafos Latinoamericano (EGAL) en el que comenzaron a reunirse los especialistas en esta disciplina. Cada dos años el encuentro se lleva a cabo en un país de Latinoamérica, tanto del hemisferio norte como del sur. Este año las reuniones acontecieron en Montevideo, con una participación de más de 3.000 geógrafos. Demás está decir que 2.400 eran brasileños y en su mayoría maestros y doctores en Geografía. El próximo tendrá lugar en 2011 en Costa Rica.

Un gran número de los maestros y doctores de América del Sur hicieron también sus maestrías y doctorados en las Universidades de São Paulo y de Río de Janeiro.

También es importante informar que casi la totalidad de los programas de postgrado del país poseen sus propias revistas para publicar los trabajos de investigación de los profesores y de los alumnos. La CAPES, por su parte, considera en sus evaluaciones la calidad y la periodicidad de tales publicaciones. Cabe mencionar en primer lugar la revista GEOUSP, considerada de nivel internacional. En segundo lugar aparece ESPAÇO ABERTO de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Otras dignas de mención por su calidad son OLAM de la Univ. UNESPE de Río Claro; FORMAÇÃO, de la UNESPE -Prte. Prudente (São Paulo); MERCATOR, revista de la Univ. de Ceará; CAMINHOS DE GEOGRAFIA, de la Univ. Federal de Uberlândia (Minas Gerais), PARAONDE, de la Univ. Federal de Rio Grande do Sul; GEOINGÁ, propia de la Univ. Estadual de Maringá (Paraná); REVISTA DE GEOGRAFIA, de la Univ. Federal de Pernambuco; BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA, de la Univ. Federal de Goiás (Goiania). Aunque la referencia es parcial, todos los Programas tienen sus publicaciones impresas o electrónicas, tantas que no es posible continuar su enumeración.

Para finalizar, el marco general de la geografía en el sistema educativo brasileño está sustentado por el uso de las estadísticas oficiales, lo que facilita la identificación de los indicadores de la diversidad de situaciones presentes en el Brasil. Dada la complejidad del proceso de institucionalización de los cursos de geografía en el país, tanto a nivel de grado como de postgrado, es preciso centrarse en los aspectos más generales, ya que teniendo en cuenta las particularidades de los cursos de pregrado, grado y licenciaturas presenciales y a distancia, se excedería el ámbito de este artículo. Sin embargo, puede intentarse formular el cuadro actual de estos programas, sobre todo del postgrado.

Los resultados de los estudios realizados han sido recogidos en figuras y mapas. Esperamos que puedan ser útiles para ulteriores investigaciones. Las informaciones sobre la difusión de los centros de enseñanza geográficos permiten la comparación

de la espacialización y cuantificación de los niveles de la educación de grado y posgrado en el territorio nacional.

Las interpretaciones presentadas en este documento, además de la bibliografía indicada, consideraron también los estudios relacionados con los temas que fueron debatidos en la Academia y en la Asociación de Geógrafos Brasileños-AGB, organismo que los representa junto con la ANPEGE (Asociación Nacional de Postgrado en Geografía).

5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDRADE, MANOEL CORREA: (1989): Reflexão ao respeito do doutorado em Geografia. Em: Caminhos e Descaminhos da Geografia, Campinas, Papirus, 15-82.
- O pensamento geográfico e a realidade brasileira. São Paulo: AGB, seção de São Paulo. Boletim Paulista de Geografia, nº 68, pp. 125-146, 1991.
- ARRUDA, MARIA ARMINDA DO NASCIMENTO: (2000) A Nova Política de Pós-Graduação no Brasil. Em: Tempo Social, USP-FFLCH-Departamento de Sociologia, vol. XI, n 2. Fevereiro, p. 219 a 229.
- BUITONI, MARÍSIA M. SANTIAGO. (2004) Proposta de Ensino de Geografia para Regiões de Fronteira do Mercosul. In MEC/SEF-Mercosul-Brasil. Módulo Comum para o Ensino Fundamental Formação Histórica, Geográfica, Artística e Cultural do Mercosul. Brasília.
- CAPEL, HORACIO. (1977) Institucionalización de la Geografía y Estrategias de la Comunidad Científica de los geógrafos (I) , GeoCrítica, ano I, n 8, marzo (disponible in <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm>)
- CAVALCANTE, JOSENEIDE FRANKLIN. (2000) Educação superior: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 54 p: il. (Série Documental. Textos para Discussão.
- CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. (1980) A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- DURHAM, EUNICE R. (1986) A Política de Pós-Graduação e as Ciências Sociais. Em: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 1-80, 1ºSem.
- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES: Relatório anual, Avaliação Continuada, 2005, Ano Base 2004. Área de Avaliação Geografia.
- LEMONS, AMÁLIA INÊS GERAIGES DE: (2006). Discursos sobre el pensamiento geográfico Latinoamericano: teorías y métodos. Mesa redonda del XI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Bogotá, Anales, 26 a 31 de marzo
- MACHADO, LIA OSORIO. (1995) “Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930)” in CASTRO, Iná et alli (orgs.) - Geografia: conceitos e temas, Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, pp. 309-353.
- MACHADO, MÔNICA SAMPAIO.(2000) A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. Revista Geographia, revista do programa de pós-graduação em geografia da Universidade Federal Fluminense, ano II, n. 3, jan./jun.

- MONTEIRO, CARLOS AUGUSTO DE FIGUEIREDO. (1980) A Geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências. São Paulo: Instituto de Geografia, FFLCH-USP.
- PAOLI, NIUVENIUS J.: Para repensar a Universidade e o Pós-Graduação. Em: I Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, pp. 34-75. Anais, 16 a 18 de dezembro de 1984.
- RETRATO DO BRASIL. (1984) da Monarquia ao Estado Novo. Universidade sufo-cada. São Paulo: ed. Política, V. II, p.438-440.
- SANTOS, CÁSSIO MIRANDA: Tradições e contradições as Pós-Graduação no Brasil. Em: Educ. Soc., Campinas, vol.24, n. 83, p. 627-641, agosto de 2003.
- SILVA, GERALDO BASTOS. (1969) A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Ed.Nacional.
- SILVA, JOSÉ BORZACCHIELO DA: (2002). "Milton Santos: A Geografia, O Brasil, A França, o Mundo". Em: Mercator - Revista de Geografia da Univ Federal do Ceará, ano 01, n. 01.
- SUERTEGARAY, DIRCE MARIA ANTUNES: (2003). A Expansão da Pós Graduação em Geografia e a ANPEGE. Revista da ANPEGE ano 1, n°Curitiba, PR 2003.
- VLACH, V. R. F. (2007) O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: José William Vesentini. (Org.). O ensino de Geografia no século XXI. 3a. ed. Campinas: Papyrus, v, p. 187-218.

LUGARES DE INTERNET CONSULTADOS

<http://www.capes.org.br> : Acesso em 23 de agosto de 2009.

<http://br.monografias.com/trabalhos/universidade-brasil-social/universidade-brasil-social.shtml>A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social Simon Schwartzman. Acesso em 05 de julho de 2009.

<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=49&id=611> Acesso em 10 de agosto de 2009

<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/legislacao.asp> Acesso em 23 de agosto de 2009.

www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm). Acesso em 02 de setembro de 2009.

www.en.ipea.gov.br Acesso em março / junho / 2009.